
Construction de l'identité professionnelle des enseignants

Exemple des enseignants au Kenya

The Construction of Teachers' Professional Identity. Examples from Teachers in Kenya

Eunice Sanya Pelini



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2126>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2126

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2013

Pagination : 43-56

ISBN : 978-2-84788-514-9

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Eunice Sanya Pelini, « Construction de l'identité professionnelle des enseignants », *Recherche et formation* [En ligne], 74 | 2013, mis en ligne le 28 avril 2016, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2126> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2126>

© Tous droits réservés

Construction de l'identité professionnelle des enseignants

Exemple des enseignants au Kenya

> Eunice Sanya PELINI

Université Paris Est-Créteil

RÉSUMÉ • Dans cet article nous nous sommes intéressée aux représentations sociales des enseignants stagiaires en formation initiale et à la façon dont ces représentations influencent la construction d'une identité enseignante. Nous avons constaté que ces représentations sociales constituent un point de repère et d'ancrage pour ces futurs enseignants. Les conflits que l'on voit apparaître résultent des décalages entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Autrement dit, la distinction qui s'opère prend appui sur une définition sociétale vs personnelle. En soulignant l'importance des représentations sociales dans la construction du soi enseignant, ce travail apporte un nouvel éclairage sur le processus de la construction identitaire des enseignants stagiaires au Kenya.

MOTS-CLÉS • enseignant stagiaire, profession d'enseignant, formation initiale des enseignants, identité culturelle, capacités professionnelles

L'identité enseignante qui est aujourd'hui apparue comme un champ indépendant de la recherche sociale, avance l'hypothèse que l'identité est construite en relation avec les représentations sociales que les enseignants possèdent de leur profession (Bullough & Young, 2002 ; Gohier *et al.*, 2001 ; Baillauquès, 1996 ; Knowles, 1992). Selon Abric (2001), la fonction identitaire sert à la construction et au maintien de l'identité d'un groupe social ; un objet existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux. Autrement dit, chacun élabore une image de soi en accord avec celle que, selon lui, les autres lui attribuent (Mead, 1934 ; Dubar, 1991 ; Tickle, 2000). Aebischer et Oberlé (2007) constatent que la manière dont les individus ressentent leur environnement est également influencée par la société dans laquelle ils se trouvent : « un groupe, aussi nouveau soit-il, n'est jamais imperméable aux courants de pensée de la société globale dans laquelle il est inséré et aux valeurs que ces courants véhiculent » (p. 63). En effet, un individu est influencé non seulement par son groupe d'appartenance mais également par la société (et tous les sous-groupes qui s'y trouvent) dont il fait partie. Les

sentiments de compétence et d'appartenance ainsi que les représentations de la profession, sont alors déterminants dans le processus de la construction identitaire. Mugny et Carugati (1985) ont démontré le rôle que jouent les représentations sociales de l'intelligence parmi les groupes d'enseignants dans la régulation des conflits identitaires. Ces représentations sociales permettent, selon eux, d'élaborer des identités sociales gratifiantes. Pour Moliner (2001), cette notion renvoie à la construction d'une réalité sociale sous une forme compatible avec les valeurs et les intérêts d'un groupe donné. C'est cette fonction identitaire qui influence la comparaison sociale dont l'objectif est de sauvegarder une image positive de son groupe d'appartenance. Toutefois, un individu peut opter pour un groupe autre que son groupe d'appartenance, ce qui est lié au fait qu'il « estime qu'un groupe de non appartenance est susceptible de lui apporter plus de prestige et de reconnaissance sociale que le groupe d'appartenance auquel il le compare » (Aebischer et Oberlé, 2007, p. 51). Nous nous sommes intéressée à cette notion d'une « identité socialement construite », et plus particulièrement, à celle de sentiment d'appartenance au groupe professionnel des enseignants stagiaires du deuxième degré inscrits dans des centres universitaires (universités publiques) kenyans. Nous nous sommes également intéressée à la question de l'accompagnement des transitions professionnelles des stagiaires.

Nous avons choisi d'appréhender ce travail à partir de la notion des représentations sociales. La représentation sociale est « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 36). Pour Roux-Perez (2001), les enseignants véhiculent un ensemble de valeurs et de croyances, partagées avec d'autres, compatibles avec leurs pratiques professionnelles ou personnelles et repérables à travers leurs représentations du métier, des autres et d'eux-mêmes. Ce sont ces moments de remise en question qui auront une incidence sur les choix qu'effectuera l'enseignant par rapport à sa pratique, sa représentation de soi (connaissances, croyances, attitudes, valeurs, conduites, habiletés, buts, projets, aspirations) et sa représentation du groupe des enseignants (les savoirs de la profession, les idéologies et les valeurs éducatives, le système éducatif, la déontologie et les demandes sociales). Travailler sur les représentations sociales d'enseignants stagiaires à l'égard de la profession enseignante permet d'appréhender un ensemble d'informations, d'opinions et de croyances qui auront une influence sur la formation et sur la construction identitaire du futur enseignant.

Pour recueillir les représentations des enseignants stagiaires du second degré inscrits dans une université publique kenyane, nous avons privilégié une approche pluri-méthodologique. Notre travail exploratoire a été effectué grâce à des questionnaires ouverts. Les stagiaires ont été sollicités soit à leur entrée en formation, soit à la fin de leur formation avec, pour objectif, le recueil des représentations sociales à l'égard de leur métier (autour de la notion d'image enseignante) et

de leur formation (autour de la notion de compétences professionnelles). Les questionnaires ont été analysés à l'aide du logiciel Lexico III. Seuls 137 stagiaires (77 stagiaires féminins et 60 du sexe masculin) ont été interrogés. L'âge moyen des stagiaires masculins était de 22,2 ans et celui des stagiaires féminins de 21,5 ans. Nous avons également interviewé 44 stagiaires en début et en fin de formation (entretiens semi-directifs) sur leurs représentations sociales à l'égard de leur profession et de leur formation. 41 des entretiens retranscrits étaient utilisables (16 stagiaires masculins et 25 stagiaires féminins de 20 à 27 ans). La première série d'entretiens semi-directifs a été réalisée en mars 2008 et la série finale des entretiens fin janvier 2011. Effectués dans le cadre d'une thèse qui a duré quatre ans, notre objectif était d'apprécier les différences entre les enseignants stagiaires en début et en fin de formation. Cette approche nous a permis de comprendre la façon dont les représentations sociales se construisent. Afin d'étudier de façon plus précise l'effet transformateur de la formation sur les représentations, un deuxième questionnaire basé sur l'association de mots a été distribué. Il a été demandé aux répondants de développer une production écrite fondée sur la hiérarchisation. Ils devaient citer les cinq mots qui leur venaient à l'esprit quand quelques mots prédéterminés liés à la profession enseignante étaient évoqués. Nous avons analysé 120 questionnaires d'association de mots libres avec fil conducteur (65 masculins, 55 féminins). Pour étudier les représentations sociales, nous nous sommes principalement intéressée aux constituants des représentations (information, images, croyances, valeurs socioculturelles, idéologies, etc.). En traitant le matériel verbal, nous avons donc privilégié le discours des stagiaires. Pour cette contribution, nous nous appuyons sur nos entretiens semi-directifs.

1. La profession enseignante au Kenya

Longtemps marquée par le souci de « professionnalisation », la formation de l'enseignant kenyan a connu des traitements variés au gré des diverses réformes du ministre de l'Éducation et des projets mis en place pour promouvoir le développement de « l'enseignant professionnel ». Aujourd'hui, cette formation est censée développer des attitudes et des valeurs professionnelles parmi les futurs enseignants, « leur apprendre à centrer l'apprentissage sur l'élève, les préparer à identifier et répondre aux besoins éducatifs des élèves et à développer des compétences en communication » (MoEST¹, 2004).

Pour accéder aux études supérieures, un système de points – *Cluster system* – détermine dans quelle filière un étudiant peut s'inscrire selon sa performance lors des examens nationaux de fin d'études secondaires (KCSE). Or, chaque département sélectionne quatre matières qu'il considère être le plus en lien avec la formation qu'il propose, et l'étudiant est alors sélectionné en fonction de ses points sur

1 Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies.

l'ensemble de ces quatre matières². Pour pouvoir suivre une formation en éducation il faut 39,3 points (spécialisation humanités) ou 42,1 (spécialisation sciences)³.

C'est dans une faculté spécifique – la faculté d'éducation – que sont préparés les futurs enseignants. Outre la formation proposée par la faculté d'éducation, l'étudiant doit choisir deux autres facultés qui le préparent dans la matière à enseigner (matière de spécialisation). La formation professionnelle et la formation académique d'enseignants s'effectuent en temps parallèle. Dès la première année, l'étudiant doit assister aux cours des deux champs (professionnel et académique). Les cours proposés par la faculté de l'éducation sont obligatoires pour tout étudiant inscrit en sciences de l'éducation. À la fin du semestre, l'enseignant stagiaire est évalué dans chaque unité d'enseignement choisi en début de semestre. Il existe néanmoins des contrôles continus sous forme de dossier (individuel ou groupe) qui représentent entre 20 % et 30 % de la note finale. De façon générale, l'évaluation des connaissances est à l'écrit. Un étudiant doit avoir assisté à au moins deux tiers des cours durant le semestre pour pouvoir participer aux épreuves. Le grade D⁴ est le minimum requis pour réussir le diplôme. À la fin de sa formation, le stagiaire reçoit une licence universitaire.

La formation initiale des enseignants au Kenya a été pendant longtemps critiquée pour son curriculum peu pertinent (Digolo, 2006 ; Kafu, 2006), pour son incapacité à articuler la formation théorique avec les expériences pratiques des enseignants stagiaires (MoEST, 2004 ; Shiundu & Mohammed, 1996 ; Abagi & Odipo, 1997) et pour les conditions difficiles telles que les effectifs importants d'étudiants et le manque de professeurs ; des conditions qui limitent la participation active des futurs enseignants dans leur formation et se traduisent en un faible rendement interne (MoEST, 2004). Si au moment de son indépendance en 1963, être enseignant du second degré au Kenya est plutôt une profession prestigieuse (Bogonko, 1992), aujourd'hui l'enseignant est jugé être peu engagé et peu impliqué dans son métier. On le critique pour utiliser des pédagogies traditionnelles centrées sur l'enseignant (KESSP⁵, 2005, Abagi et Odipo, 1997 ; Shiundu et Mohammed, 1996) et pour ne pas posséder les compétences professionnelles (MoEST, 2004) nécessaires pour répondre aux mutations du monde éducatif. Ces derniers temps, les critiques à l'égard d'enseignants fusent et les médias alimentent l'image d'un enseignant peu professionnel, souvent absent (Nyasato & Miruka, 2009) et entretenant des relations

2 Pour comparaison : il faut 47 points pour la médecine, l'architecture et l'informatique, 46 points pour le droit et le génie mécanique, 44 points pour le commerce, 40 points pour la biologie, 37 points pour la météorologie, 34 points pour l'agriculture, 30 points pour l'anthropologie et 30 points pour les formations sportives.

3 Cluster points de 2010.

4 Le grade D représente une note allant de 40 % à 49 % lors des évaluations.

5 *Kenya Education Sector Support Programme* (Programme de soutien pour le secteur éducatif Kenyan).

amoureuses avec ses élèves (Olick, 2009). L'enseignant n'est alors plus gardien des normes socioculturelles.

Cette image véhiculée par les médias est renforcée par les enseignants titulaires qui parlent d'une profession ennuyeuse :

« Je suis devenu enseignant car c'était la seule option ouverte à moi. J'ai enseigné en attendant de décrocher un métier de mon choix. Enseigner, il n'y a pas plus ennuyeux ; tous les ans, c'est la même routine. Au bout d'un moment on s'épuise... pour la société comme pour les élèves, l'enseignant est un raté » (Oyaro, 2008).

Or, cette modification d'une profession prestigieuse et hautement sélective à une profession assez facilement accessible a sans doute influencé les représentations sociales autour de la profession.

2. Représentations sociales et construction identitaire

Malgré les raisons qui motivent le choix des stagiaires pour se former au métier d'enseignant, notre recherche met en lumière l'existence de représentations sociales négatives qui influence la construction identitaire. Elles sont liées en partie au « non choix » des stagiaires : en effet, pour la majorité des stagiaires, suivre une formation d'enseignant est un dernier choix après avoir « échoué » à décrocher d'autres filières : ils auraient souhaité faire des études de commerce, de médecine, de droit, d'architecture...

« j'ai été obligé de suivre une formation d'enseignant, bon, selon mes résultats, c'était le meilleur choix... au départ, je souhaitais suivre une formation de commerce [...] mais mes résultats ne me l'ont pas permis. » (Peter⁶).

Pour une bonne partie des stagiaires en formation initiale, enseigner devient alors une profession à éviter. Si les conditions de travail et le faible salaire sont en partie responsables, la difficulté à laquelle le futur enseignant est confronté pour construire une identité positive naît de la nature même de sa perception de l'enseignant qui est essentiellement négative. Ceci est lourd de conséquences en termes de construction identitaire. Ces représentations négatives de la profession apparaissent principalement quand le sujet concerné possède une vision de sa profession comme étant peu valorisée. C'est cette représentation de la profession comme peu prestigieuse qui permet aux stagiaires de justifier à soi et à autrui un choix professionnel idéal hors du champ de l'enseignement. La décision d'opter pour un autre groupe d'appartenance que celui des enseignants est liée au fait que l'individu « estime qu'un groupe de non appartenance est susceptible de lui apporter plus de prestige et de reconnaissance sociale que le groupe d'appartenance auquel il le compare » (Oberlé & Aebischer, 2007, p. 51).

6 Tous les prénoms des stagiaires ont été modifiés. Tous les stagiaires cités sont en fin de formation.

Les dimensions psycho-individuelles aussi bien que sociales de la construction identitaire se manifestent alors par un aller-retour constant chez l'enseignant, entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre (Dubar, 2007 ; Gohier *et al.*, 2001 ; Tickle, 2000 ; Coldron & Smith, 1999). Autrement dit, l'individu est confronté à un double processus : le premier concerne l'identité attribuée par autrui (société, média, institutions, etc.) et le deuxième l'identité qu'il s'attribue lui-même. Il doit alors faire face à une double exigence. Nos résultats mettent en lumière l'existence d'identités conflictuelles et la difficulté pour le stagiaire de les faire coexister.

2.1. La cohabitation difficile de « l'identité pour soi et l'identité pour autrui »

Si les stagiaires parlent souvent de l'enseignant comme d'un notable, certains allant même jusqu'à lui attribuer un statut messianique, ils évoquent en même temps la vision d'autrui qui est souvent négative (peu d'estime, raté, échec, non professionnel, dernière option, etc.). Cette référence à l'autre souligne le rôle que joue autrui dans la construction identitaire des futurs enseignants. À la question de ce qu'ils pensent de la profession, bon nombre de stagiaires interrogés font état de raisons intrinsèques à leur choix et ont décrit l'enseignement comme une profession noble. En revanche, quand questionnés sur ce qu'ils pensent être l'avis d'autrui sur la profession, enseigner devient une « demi-profession » : « *Pour la société, l'enseignant est simplement un raté* » (Chris).

Or, même parmi les stagiaires qui parlent d'une motivation intrinsèque, on constate qu'ils ne souhaitent pas intégrer la profession d'enseignant. L'individu développe alors des relations conflictuelles avec son groupe professionnel, alimentées par l'incompatibilité entre sa vision du métier et celle d'autrui. Le stagiaire est confronté à deux forces jouant un rôle opposé dans sa construction identitaire. Paradoxes qui sont une source de difficultés pour les stagiaires à réconcilier leur identité pour soi et l'identité attribuée. Les conflits en résultent et s'ancrent dans le fait que, même si la valeur de l'enseignant est valorisée positivement par le futur enseignant, selon lui, elle l'est beaucoup moins par autrui. Ainsi, les représentations sociales ambivalentes provoquent des tensions fortes entre une profession considérée idéale et la représentation sociale négative qui est socialement construite. Ces discours de deux stagiaires en fin de formation en témoignent :

« *C'est un peu difficile... J'aime beaucoup les mathématiques et les sciences physiques... et j'aime enseigner... mais [au lycée] on se disait "on ne veut pas être enseignant, on ne peut pas. Enseigner, c'est une profession sans aucun mérite"* » (Veronica).

« *Ma grande mère n'aime pas les enseignants. Quand j'ai décidé de suivre cette formation elle m'a posé la question "que fais-tu à l'université?" et quand j'ai répondu que j'étais en formation d'enseignant, elle m'a dit "oh non, mon grand, pourquoi fais-tu cela?"* » (Patrick).

L'existence de ces représentations paradoxales mène à des conflits identitaires et alimente le désir de quitter le groupe professionnel. Ainsi, un stagiaire qui a une image plutôt positive de la profession cherchera tout de même à se distancier d'une profession qui est selon lui, valorisée négativement. Cette vision péjorative de la profession est également à mettre en étroite relation avec les conditions de travail considérées difficiles (manque de matériels pédagogiques, bas salaires, conditions difficiles de travail). Le stagiaire prend alors ses distances par rapport à la profession qu'il juge incompatible avec son projet personnel :

« Ces derniers mois, j'observais ce que font mes parents; ils sont tous deux enseignants. Et puis j'ai aidé un ami à corriger ses copies. Et je me suis rendu compte que c'est beaucoup de travail et le salaire n'en vaut pas la chandelle [...] les 10 000⁷ shillings qu'ils gagnent sont pour enseigner, superviser, évaluer et corriger; je n'ai pas envie de gagner ça. Et pourtant, j'adore enseigner. Il y a un moment, j'ai donné des cours bénévolement pour un lycée d'orphelins, et j'ai adoré le faire [...] pour moi, ce sont deux choses conflictuelles » (Veronica).

Pour faire face aux conflits identitaires et construire une identité positive de soi, les futurs enseignants mettent alors en place des stratégies variées. Ce sont ces stratégies, inscrites dans une histoire personnelle, qui dictent l'engagement de l'individu.

2.2. Dynamiques identitaires et stratégies personnelles

La motivation est un facteur déterminant dans les représentations sociales des stagiaires car elle permet de comprendre ce qui pousse un individu à entrer en formation et peut déterminer par la suite son choix de rester ou de quitter la profession. L'individu peut alors opter pour la continuité identitaire ou au contraire, choisir une transformation identitaire (Kaddouri, 1996).

La dynamique de transformation identitaire apparaît lorsque l'individu est face à une dissonance à laquelle il faut trouver une solution afin de maintenir une identité positive de soi. Ceci résulte du fait que l'individu appartient à un groupe qu'il valorise négativement, et souhaite intégrer un groupe de référence qu'il valorise positivement. Le sujet remet alors en question sa situation actuelle (résistance d'ordre psychologique) qu'il considère être éloignée de l'identité qu'il souhaite construire. La deuxième résistance est la résistance d'ordre sociologique. Ici, le sujet qui souhaite maintenir des relations interpersonnelles va tenter de réduire des conflits identitaires. Il va alors se distancier de la profession même si c'est pour lui la profession idéale, dans le but de respecter les normes de ce qu'il considère être son groupe d'appartenance. Pour le stagiaire qui souhaite une transformation identitaire, la distanciation apparaît comme réponse à l'image professionnelle négative. Cette distanciation permet au stagiaire de se (re)construire une identité

7 1 0000 shilling est équivalent à environ 100 euros.

positive : il devient par exemple « spécialiste en géographie » et non « enseignant de géographie ». Le stagiaire qui s'inscrit dans cette catégorie est intéressé par un renforcement à l'extérieur de la profession enseignante. Ici, nous sommes face aux individus qui ont une implication professionnelle de forme calculée (Meyer & Herscovitch, 2001). La formation est envisagée comme un moyen d'accéder à d'autres métiers; elle constitue le premier pas car elle permet l'obtention d'un diplôme universitaire nécessaire pour l'insertion professionnelle. Si ce stagiaire ne souhaite pas devenir enseignant, il reconnaît néanmoins qu'il est nécessaire *d'en passer par là*. Son engagement est lié à la fonction utilitariste de la formation : le diplôme obtenu est jugé utile pour l'insertion dans plusieurs champs professionnels. Le diplôme universitaire devient alors un outil de gestion de carrière qui permet l'insertion professionnelle et l'ascension sociale par la suite.

Toutefois, certains stagiaires considèrent que le groupe d'enseignants est leur groupe d'appartenance et s'inscrivent dans une dynamique de continuité identitaire (Kaddouri, 1996). Autrement dit, ces stagiaires considèrent que l'engagement en formation résulte d'un choix rationnel et conscient. Pour eux, ils intègrent une profession importante :

« L'enseignant est très important dans la société. Dans ma communauté et surtout dans mon village, les enseignants sont très respectés, je dirais qu'ils sont les plus respectés de tous [...] tout enfant, une fois son éducation secondaire terminée, est conseillé d'intégrer la profession. » (Francis).

Les sujets ici mettent en avant le plaisir et la satisfaction comme facteurs qui motivent leurs choix professionnels : *« j'ai choisi cette formation [...] j'aime enseigner »*. Nous pouvons alors évoquer l'implication professionnelle de forme affective (Meyer & Herscovitch, 2001). Pour le dire autrement, l'individu se réfère à l'identification et à l'attachement émotionnel vis-à-vis de sa profession. C'est cette image d'une « profession noble » qui permet aux individus inscrits dans la logique de la continuité identitaire de construire une identité sociale gratifiante. Néanmoins, il est nécessaire de préciser que si ces stagiaires souhaitent intégrer la profession une fois leur formation terminée, pour une grande partie, ce n'est que pour un certain temps; ainsi, enseigner s'inscrit dans leurs projets personnels mais de façon temporaire : *« Au début, il faut que je pratique comme enseignant. Et puis, avec le temps, je peux intégrer d'autres professions mais au départ, il faut vraiment que j'enseigne »* (Mary).

Encore une fois, on voit apparaître des conflits identitaires qui résultent du fait que le métier idéalisé est considéré insuffisant sur le plan socioéconomique. À travers cette posture, on constate la notion d'un « métier noble mais difficile », une notion partagée par quelques stagiaires s'inscrivant dans la logique de continuité identitaire. Si ces sujets manifestent une forte motivation pour leur formation et leur profession, il apparaît qu'ils sont, pour la plupart, dans une dynamique

« défensive ». Ainsi, notre analyse montre des sujets qui cherchent à préserver une identité valorisée positivement mais considérée menacée par le regard d'autrui : *« Il faut en parler [...] il faut le dire à tous qu'enseigner, ce n'est pas pour les ratés qui n'ont pas pu faire la médecine, le droit ou l'architecture. »* (Jennifer).

Dans l'ensemble, les stagiaires qui s'inscrivent dans cette logique reconnaissent l'importance de la formation professionnelle dans la construction de leur identité enseignante. Toutefois, si la formation est censée aider le futur enseignant à développer une image enseignante positive et cohérente, nos résultats révèlent qu'elle peine à déconstruire les représentations négatives. Nous nous sommes particulièrement intéressée à l'impact du stage sur les représentations sociales et sur la construction identitaire.

3. Le stage dans la construction identitaire des enseignants stagiaires

Il est désormais acquis que le stage est fondamental pour la construction d'une identité professionnelle. En effet, pour de nombreux enseignants stagiaires, le moment passé en stage présente une première expérience du terrain et permet une confrontation nécessaire entre les principes appris en cours et l'action réelle sur le terrain.

Selon les résultats de notre enquête, la formation théorique censée transformer la représentation du métier d'enseignants peine à déconstruire les représentations négatives liées à l'identité construite. Mais si notre recherche révèle des représentations sociales négatives qui ont une influence sur la vision du monde de l'enseignant, elle met également en lumière quelques maillons faibles du stage qui, selon nous, jouent sur l'identité enseignante des stagiaires.

En effet, pour bon nombre de stagiaires, la période passée sur le terrain ne semble que valider la mauvaise vision qu'ils ont de l'enseignant. Le stage est alors vécu comme une « période à endurer » et non comme un moment d'apprentissage « C'était stressant, on comptait les jours » (stagiaire en fin de formation). Ce stress provient de l'impossibilité du stagiaire à trouver sa place au sein de son institution d'accueil et de son sentiment de ne pas être considéré comme appartenant au groupe enseignant.

Le sentiment de ne pas être reconnu est également omniprésent dans le discours des stagiaires qui se sentent souvent écartés et isolés. En effet, les futurs enseignants ressentent un manque de soutien du personnel enseignant qui ne traite pas les stagiaires comme des futurs enseignants mais plutôt comme des « gens de passage ». Ils se sentent alors mal acceptés ; les témoignages recueillis lors de l'entretien semi-directif sont ici très significatifs :

« Nous étions sept. Sept stagiaires de l'université X et pendant la première réunion avec l'école et même lors de la première rencontre avec les enseignants, le directeur ne nous a même pas présentés. Nous avons travaillé dans cette ambiance tout au long du stage » (Patrick).

Ils se sentent également exploités : *« On était comme les domestiques, on était traité comme des bonnes » (Martha).*

Si les stagiaires disent pouvoir contacter un responsable « en cas de problème », la plupart ne l'ont jamais fait, et n'ont jamais été à leur tour contactés. Ce manque d'encadrement révèle selon nous l'existence d'un partenariat ambigu entre le centre de formation et les institutions associées :

« Non, il n'y avait personne à contacter. Bon, il y avait la directrice mais elle venait d'arriver, elle ne pouvait faire grand-chose. Et puis, il y a une directrice de stage mais bon, ce n'était pas la peine. Il est impossible de la joindre. Nous avons souffert, mais nous nous sommes dit cela ne va pas durer, il faut persévérer » (Martha).

D'autre part, nos résultats ont démontré que certains stagiaires considèrent que la formation ne donne pas suffisamment de repères. Le stagiaire va alors faire appel à ses souvenirs pour enseigner et pour construire un soi enseignant. Ce sont eux qui influenceraient sa construction de soi, sa pratique enseignante et son évolution professionnelle : *« Je ne sais pas [comment je vais enseigner]. Je pense que je vais faire comme faisait mon professeur de français » (Agnès).*

Il apparaît que la formation n'est pas garante de la construction identitaire et de l'appartenance au corps enseignant. Il conviendrait alors de poser un certain nombre de questions : d'abord, dans sa forme actuelle, quel est l'apport du stage dans la construction identitaire des futurs enseignants ? Deuxièmement, et là il s'agit d'une question essentielle, cette formation est-elle inopérante et si oui, peut-on alors parler d'une formation ?

Conclusion

L'enjeu de notre travail a été d'observer les représentations sociales des enseignants stagiaires en formation initiale. Nous avons montré que les représentations sociales d'enseignants stagiaires sur leur profession restent profondément dépendantes de l'environnement social. Ainsi, la vision négative que ces futurs enseignants associent à la profession est moins liée aux expériences réelles mais plutôt à ce qu'ils pensent être la vision de la société. Si certains stagiaires souhaitent quitter la profession, certains néanmoins ne décrochent pas. Il conviendrait alors d'analyser de façon plus poussée les représentations sociales de ces derniers et la façon dont ils construisent leur identité enseignante.

Par ailleurs, il est probable que l'expérience de stage, qui est une première et unique expérience professionnelle pour la majorité des stagiaires, soit un moment

de tâtonnement où le stagiaire n'ose pas trop se distancier du « modèle proposé », mais qui, dans le même temps, pourrait développer une identité enseignante. Ceci rejoint une autre question importante : à quel moment s'opère la transformation des représentations sociales ? Il conviendrait alors de suivre l'évolution des stagiaires intégrant la profession enseignante afin d'étudier le processus de la construction identitaire.

Former les enseignants « professionnels » n'est pas chose facile surtout parce que le processus de professionnalisation est complexe et demande souvent l'implication de plusieurs acteurs. Perrenoud (1994) constate avec raison que le curriculum formel n'a pas de justification en lui-même. Autrement dit, le curriculum formel n'a de sens et d'intérêt qu'en relation avec des activités concrètes d'enseignement et d'apprentissage qu'il va contribuer à inspirer, coordonner et harmoniser. Apparaît alors la nécessité d'identifier un projet de formation permettant de construire des compétences bien définies et qui expliciterait les dispositifs d'accueil, d'encadrement et d'évaluation de stage. Un tel programme devrait prendre en compte les représentations sociales des futurs enseignants. Il donnerait alors l'occasion aux stagiaires de confronter leurs représentations à la réalité, de les verbaliser, de les partager avec d'autres membres du groupe professionnel, avec pour but, la déconstruction des représentations sociales négatives.

Eunice Sanya PELINI
eunicesanya@yahoo.com

BIBLIOGRAPHIE

- ABAGI O. & ODIPO G. (1997). « Efficiency of primary education in Kenya: Situational analysis and implications for educational reform », *Discussion paper No. DP 004/97*, Nairobi : Institute of Policy Analysis and Research.
- ABRIC J.-C. (2001). « Les représentations sociales : Aspects théoriques », in J.-C. Abric (éd.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : Presses universitaires de France, p. 11-36 [2^e éd].
- AEBISCHER V. & OBERLÉ D. (2007). *Le groupe en psychologie sociale*, Paris : Dunod [3^e éd.].
- BAILLAUQUES S. (1996). « Le travail des représentations dans la formation des enseignants », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck, p. 41-61.
- BOGONKO S.N. (1992). *A History of Modern Education in Kenya (1895-1991)*, Nairobi : Evan Brothers.
- BULLOUGH R. & YOUNG J. (2002). « Learning to teach as an intern: the emotions and the self », *Teacher Development*, vol. 6, n° 3, p. 417-431.

- COLDIRON J. & SMITH R. (1999). « Active location in teachers' construction of their professional identities », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 31, n° 6, p. 711-726.
- DIGOLO D. O. (2006). « The challenges of education in Kenya in the 21st century », *The Educator. A journal of the School of Education*, Moi University, vol. 1, n° 1, p. 15-18.
- DUBAR C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin
- DUBAR C. (2007). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, Paris : Presses universitaires de France [3^e éd.].
- GOHIER C., ANADON M., BOUCHARD Y., CHARBONNEAU B. & CHEVRIER J. (2001). « La construction identitaire sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, p. 3-32.
- JODELET D. (1989). « Représentations sociales : un domaine en expansion », in D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*, Paris : Presses universitaires de France, p. 47-78.
- KADDOURI M. (1996). « Place du projet dans les dynamiques identitaires des enseignants », in A. Abou & M.-J. Gilletti, *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*, Paris : INRP.
- KAFU P. (2006). « Challenges of teacher education in the 21st century, The Kenyan experience », *The Educator. A journal of the School of Education*, Moi University, vol. 1, n° 1, p. 9-16.
- KESSP (2005). « A policy Framework of Education, Training and Research », *Meeting the Challenges of Education, Training and Research in Kenya in the 21st Century*, Nairobi, MoEST. En ligne : <<http://www.education.go.ke/Mission.htm>> (consulté le 6 août 2007).
- KNOWLES G. J. (1992). « Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies » in I. F. Goodson (éd.), *Studying teachers' lives*, Londres : Routledge, p. 99-152.
- MEAD G.H. (1934). *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago : University of Chicago Press.
- MEYER J. P. & HERSCOVITCH L. (2001). « Commitment in the workplace: Toward a general model », *Human Resource Management Review*, vol. 11, n° 3, p. 299-326.
- NYASATO R. & MIRUKA K. (2009). « Teachers flee school as Ongeru makes sudden visit. *The Standard Newspaper* », en ligne : <<http://www.eastandard.net/InsidePage.php?id=1144009867&catid=159&a=1>> (consulté le 18 avril 2009).
- MOLINER P. (éd.) (2001). *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- MoEST (2004). « A policy Framework of Education, Training and Research. *Meeting the Challenges of Education, Training and Research in Kenya in the 21st Century* », Nairobi, MoEST, 2004. En ligne : <<http://www.education.go.ke/Mission.htm>> (consulté le 6 août 2007).
- MUGNY G. & CARUGATI F.(1985). *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset : Éd. Delval.
- OLICK F. (2009). « Randy teacher loses pay over schoolgirl's pregnancy », *The Standard Newspaper*. En ligne : <<http://www.eastandard.net/InsidePage.php?id=1144011363&catid=349&a=1>> (consulté le 18 avril 2009).
- OYARO K. (2008). « Students pour in teachers drain away », *Inter Press Service News Agency*. En ligne : <<http://ipsnews.net/africa/nota.asp?idnews=42667>> (consulté le 18 avril 2009).
- PERRENOUD P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- ROUX-PEREZ T. (2001). « Dynamiques identitaires et stratégies professionnelles chez les enseignants d'éducation physique et sportive », *Université Lille 3, congrès de l'Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation*.
- SHIUNDU J. O. & MOHAMED A. (1996). « Issues in social studies teacher education in Africa », *Kenya Journal of education*, vol. 6, n° 1, p. 1-17.
- TICKLE L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead*. Buckingham : Open University Press.

Abstract & Keywords

ABSTRACT • This article sought to study the social representations of teachers in pre-service training and to understand how these representations influence the construction of teacher identity. Our results reveal that social representations act as a benchmark for pre-service student teachers. The conflicts that arise are a result of discrepancies between individual and social identity. In other words, individuals distinguish between a societal definition and a personal definition of self. By highlighting the significance of social representations in identity construction, this contribution offers new insights into the development of teacher identity among student teachers in Kenya.

KEYWORDS • trainee teacher, teaching profession, initial teacher education, cultural identity, skill